

El proceso de programación en la enseñanza de la actividad física y el deporte

CARLES GONZÁLEZ ARÉVALO

Licenciado en Educación Física. Profesor del INEFC-Barcelona

Resumen

El objetivo de este artículo es ofrecer un modelo útil y práctico de programación en el ámbito de la actividad física y el deporte. No pretende ser ni el único ni el mejor: cada profesional tendrá que adaptarlo a su realidad. En todo caso, intenta dar una estructura válida y polivalente sobre cómo elaborar la programación de una unidad didáctica, es decir, de una situación de aprendizaje (un gesto técnico, un sistema de juego, una readaptación después de una lesión, una habilidad expresiva, la adquisición de valores, una habilidad motriz, etc.) de un determinado contenido en un número cerrado de sesiones.

Este recurso estratégico sirve para programar en cualquier ámbito de la actividad física y el deporte: alto rendimiento, iniciación deportiva, educación física, actividades en el medio natural, readaptación, ocio y turismo, grupos específicos y actividad física y salud.

Palabras clave

Programación, Enseñanza, Actividad Física y Deportes, Proceso de programación, Unidad Didáctica, Diagnóstico inicial, Objetivos didácticos, Actividades y criterios de evaluación.

Abstract

The subject of the article is to offer a useful model which is at the same time practical for programming in the field of physical activity and sport. We don't pretend to be the only one or the best: each professional will have to adapt it to his own reality. At all events, we try to give a valid polyvalent structure on how to elaborate the programming of a didactic unity, that is to say a learning situation (a technical gesture, a play system, a readaptation after an injury, an expressive skill, the acquisition of values, a motor skill, etc) of a specific content in a closed number of sessions. This resort serves to programme in all fields of physical activity and sport: top level, beginning of sport, physical education, nature activities, readaptation, leisure and tourism, specific groups and physical activity and health.

Key words

Programming, Teaching, Physical Activity and Sport, programming Process, Initial Diagnosis, Didactic Aims, Activities and Evaluation Criteria.

La programación

“Pensar anticipado: Hoy para mañana, y aun para muchos días. [...] Algunos obran, y después piensan; aquellos más en buscar excusas que consecuencias; otros, ni antes, ni después. Toda la vida ha de ser pensar, para aceptar el rumbo; el reconsejo y providencia dan arbitrio de vivir anticipado”

(Baltasar Gracián,
citado por Paris, 1998; p. 9)

Esta cita de Baltasar Gracián refleja a la perfección el hilo conductor de este artículo: la importancia que tiene la programación a la hora de enseñar actividad física y deporte. El *Oráculo manual y Arte de la prudencia*, que data del siglo XVII, aún está vigente en la actualidad. “Pensar anticipado”, “vivir anticipado”... toda una declaración de principios.

Consideramos la programación como un conjunto de procedimientos y técnicas que se utilizan para la elaboración de planes, proyectos o programas (Ander-Egg, 1982). Etimológicamente quiere decir “escribir por adelantado”, decidir anticipadamente lo que se tiene que hacer y dejarlo por escrito. Hay quien programa de memoria. Dicen que tienen en la cabeza todo lo que se tiene que hacer. Esto no es más que una aproximación al concepto de programación.

La programación es un instrumento útil para el proceso de toma de decisiones aplicables al mundo de la actividad física y el deporte, pero también trasladable a la propia vida cotidiana: un viaje, una boda, la compra de un piso, el tiempo de ocio...

Los profesionales de la actividad física y el deporte programamos, porque queremos enseñar, y enseñar forma parte de otro concepto más amplio: la didáctica.

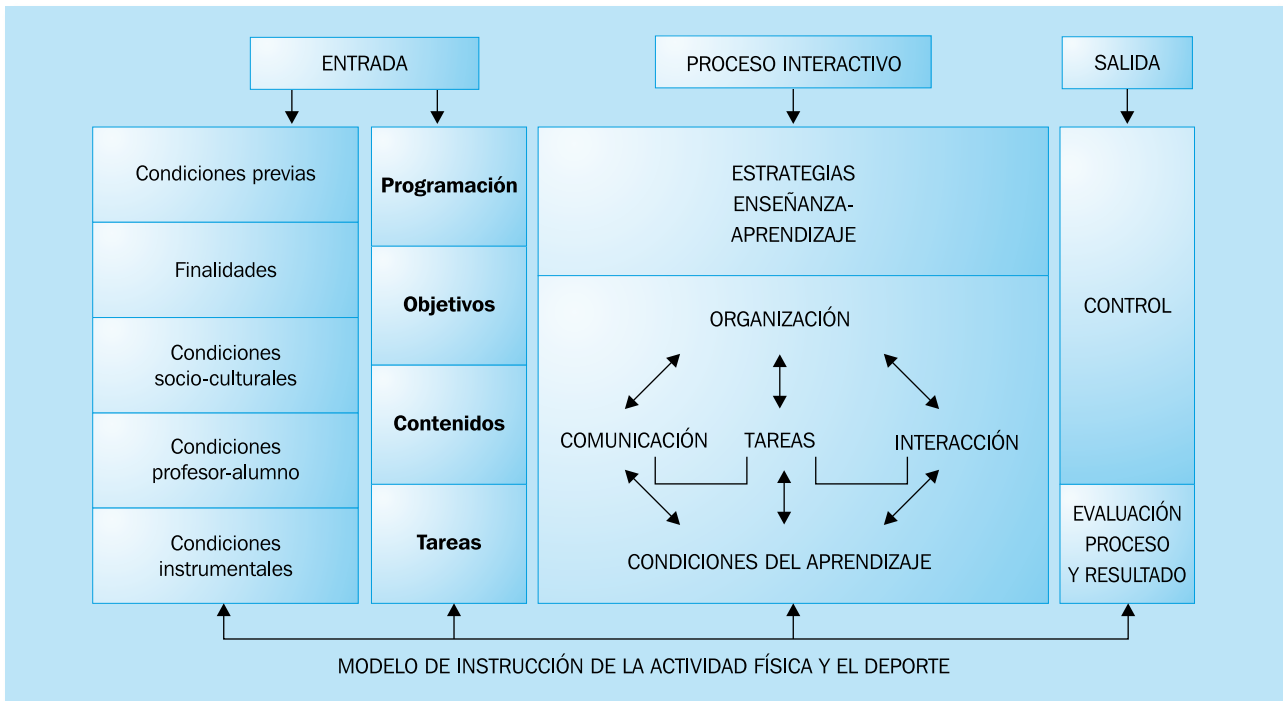


Figura 1
Modelo de instrucción elaborado por Santos Berrocal a partir de los modelos de la escuela de Heimann y Kurt Egger.

La enseñanza de la actividad física y el deporte

Tradicionalmente, la enseñanza sólo se ha vinculado, en el ámbito de las actividades físicas y el deporte, a la Educación Física escolar. Pero en el mundo de la actividad física y el deporte no sólo se dan procesos de instrucción en el ámbito de la Educación Física. ¿En el deporte de rendimiento no se enseña a los deportistas?, ¿un entrenador personal no enseña a su cliente? ¿Son éstos, entonces, procesos de instrucción también? Naturalmente que sí. Con características diferentes, unos más obligatorios que otros, en estadios diferentes de la formación de la persona, pero en todos ellos se producen interacciones entre el enseñante (el técnico, el entrenador o el profesor) y el aprendiz (el cliente, el deportista o el alumno). (Véase figura 1)

Hay dos ámbitos que tienen su proceso de instrucción más definido desde el punto de vista conceptual. La Educación Física mediante el diseño curricular que responde al esquema básico de una programación a partir de los tres niveles de concreción (Servicio de Ordenación Curricular, 1993) y el Rendimiento con una terminología propia: los microciclos, los macrociclos, las pretemporadas... (Verjoshanski, 1990).

En el otro extremo hay ámbitos que algunos profesionales consideran procesos de instrucción en los cuales se dice muchas veces, erróneamente, que no es necesario programar: el ocio, el tiempo libre, el turismo, y hasta la iniciación deportiva. (Véase figura 2)

EDUCACIÓN FÍSICA ESCOLAR	AF/DEPORTE EXTRALECTIVO (extraescolar)	INICIACIÓN DEPORTIVA (club, asociación)
ENTRENAMIENTO Y COMPETICIÓN	Rehabilitación READAPTACIÓN	AF y SALUD mantenimiento mejora
OCIO Y TURISMO (empresas, animación, hoteles, cruceros)	GRUPOS DE POBLACIÓN ESPECÍFICOS (Tercera edad, NEE)	Actividades MEDIO NATURAL

Figura 2
Ámbitos de enseñanza de la Actividad Física y el Deporte.

Los técnicos expertos	Los técnicos principiantes
Se basan en su experiencia.	Se apoyan en documentación escrita.
Enseñan de forma diversa, en función de las características y la actitud de los aprendices.	La primera sesión les sirve de guía. Toman las decisiones a partir de su plan escrito.
Dan poca información, pero más específica y precisa.	Muchas instrucciones verbales, poca evaluación, poca organización y poco <i>feedback</i> (demasiada preocupación por la actividad, por el día a día).
Las tareas preparadas, con pequeñas variaciones, permiten no perder demasiado tiempo en nuevas organizaciones y nuevas explicaciones.	Cambian con frecuencia de tareas durante la actividad. Creen más en la variabilidad que en la rentabilidad de una tarea.
Programan menos tareas pero sacan más provecho de ellas.	Acostumbran a preparar más tareas de las que serán capaces de realizar. Una sesión preparada supone una doble sesión en la realidad.
Invierten más tiempo en desarrollar las tareas a partir de la observación de las necesidades del aprendiz.	Tienen la inquietud de cumplir el programa que han preparado sea como sea.

Figura 3
Comparación entre técnicos expertos y técnicos principiantes.
(Fuente: Elaboración propia a partir de los estudios de Pieron).

Ventajas de programar

Para muchos profesionales, preparar las sesiones es su función más importante. Esto, además de ser importante, se ha de hacer dentro del marco de una programación a medio-largo plazo que dará coherencia a la planificación anual, ordenando nuestras acciones y dándoles una dirección lógica. Sólo con constancia y la propia práctica de programar, progresivamente nos será más fácil ajustar a la realidad aquello que hemos preparado (Salinas, 2002).

Una forma de aprender es analizar qué hacen esos profesionales considerados “expertos” y, a partir de este análisis, extraer los indicadores de éxito que definen al técnico experimentado (Pieron, 1999). (Véase figura 3)

El proceso de programación

Por suerte o por desgracia, para programar de forma correcta no hay un reglamento o un código, como el de circulación, de obligado cumplimiento. El profesional de la actividad física y el deporte tiene que intentar “no superar la velocidad permitida” (programar), no por miedo a la multa que pueda recibir de la policía (no satisfacer a su responsable o a la institución para la cual trabaja), sino para ir tranquilo y llegar a puerto sano y salvo (para no tener que improvisar y ser un profesional íntegro). Como en otros muchos aspectos de la vida, no es sólo cuestión de formación (saberlo hacer), es también una cuestión de actitud (quererlo hacer).

La mayoría de autores (Ander-Egg, 1998; Paris, 1998; Mestre, 1997; Viciano, 2002) coinciden en apuntar un proceso que podemos resumir en tres fases:

- Fase de diagnóstico inicial.
- Fase de ejecución protagonizada por los objetivos.
- Fase de evaluación del proceso y del resultado.

A partir de aquí cada profesional adopta un modelo propio y singular que se ajusta a sus necesidades añadiendo subfases más concretas y específicas.

Es conveniente que todo este proceso de programación quede enmarcado dentro de una unidad de enseñanza-aprendizaje (Siedentop, 1998).

El concepto de Unidad Didáctica

A pesar de que es un concepto que proviene del mundo de la Educación Física escolar, la Unidad Didáctica (en adelante, UD) puede ser considerada igualmente válida para cualquier otro ámbito de la enseñanza de la actividad física y el deporte. Entendemos una UD como un conjunto de sesiones suficientes como para que se produzca un mínimo de aprendizaje, orientadas a la enseñanza y el aprendizaje de un determinado contenido. Se trata, pues, de un proceso de enseñanza-aprendizaje articulado y completo que ha de tener las siguientes partes (Véase figura 4):

Introducción

En esta primera parte introductoria se han de explicar, de forma resumida, los aspectos más importantes de la UD, indicando como mínimo: a quién va dirigida (población, edad...), cuál es la finalidad global de los aprendizajes, su utilidad o funcionalidad, la duración de la UD, el momento de la temporada, curso... en qué está pensada llevarse a cabo, el tipo de actividades que se hacen servir en general, la opción metodológica que se usará de manera prioritaria... La lectura de esta parte ofrecerá una idea global de la UD.

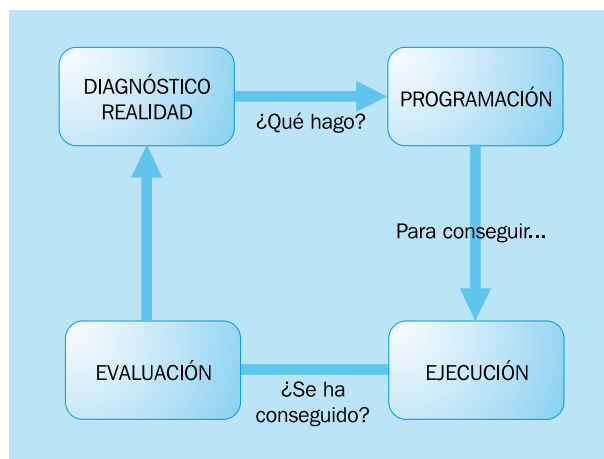
Diagnóstico inicial

Esta fase corresponde a una auténtica fase de búsqueda que nos ha de permitir disponer de la información necesaria para poder empezar a programar nuestra unidad.

Podemos decir que un diagnóstico inicial completo podría tener las siguientes partes:

- **Un análisis del entorno**, es decir, un análisis de la situación interna y externa del espacio físico donde pondremos en práctica la propuesta: con qué instalaciones contamos, qué material, qué expectativas tiene el club, el centro de *fitness*, el centro escolar... qué otras experiencias similares ha habido. (Paris, 1998). (Véase *figura 5*)
- **Una definición de las características básicas de los aprendices**: la edad, su historia motriz previa, la historia médica, sus motivaciones, experiencias deportivas... todo ello aplicando los conocimientos adquiridos del mundo de la psicología, el aprendizaje motor y la pedagogía. Nos interesa saber qué saben y hasta dónde pueden llegar.
- **Un análisis del contenido a enseñar**. Tan importante resulta dominar el contenido a enseñar como saberlo enseñar. Si somos especialistas en aquello que pretendemos enseñar porque hemos sido practicantes y, además, hemos recibido formación sobre cómo enseñarlo, mucho mejor.

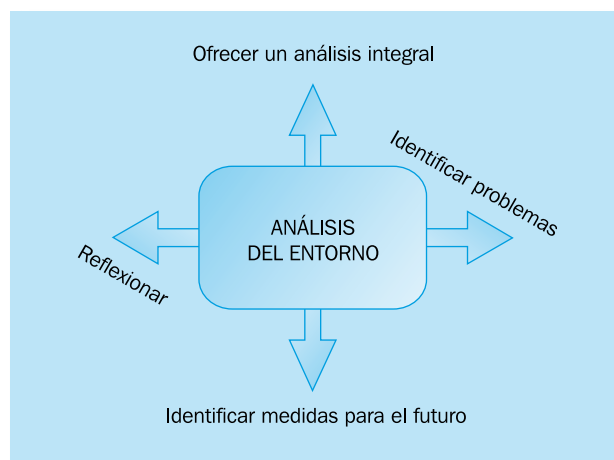
Aunque cada UD es un caso singular, vale la pena anotar dos situaciones excepcionales. Si el ámbito es la Educación Física escolar, además habrá que hacer referencia al primer nivel de concreción como punto de partida. Si el ámbito es el alto rendimiento o la iniciación deportiva, donde hay competición, una in-



▲ **Figura 4**
Esquema básico del proceso de programación.

formación clave es el calendario de competiciones y el análisis de los rivales directos en la lucha por los mismos objetivos.

Esta fase de búsqueda de la información necesaria para llevar a cabo la programación es el punto de partida para preparar el diseño de los objetivos. Para recopilar toda esta información tan necesaria disponemos de dos tipos de métodos: los cuantitativos (encuestas, datos demográficos, índice de utilización de servicios deportivos...) y los cualitativos (entrevistas a técnicos, informadores clave...) (Mestre, 1997).



▲ **Figura 5**
Análisis del entorno según F. Paris (1998).

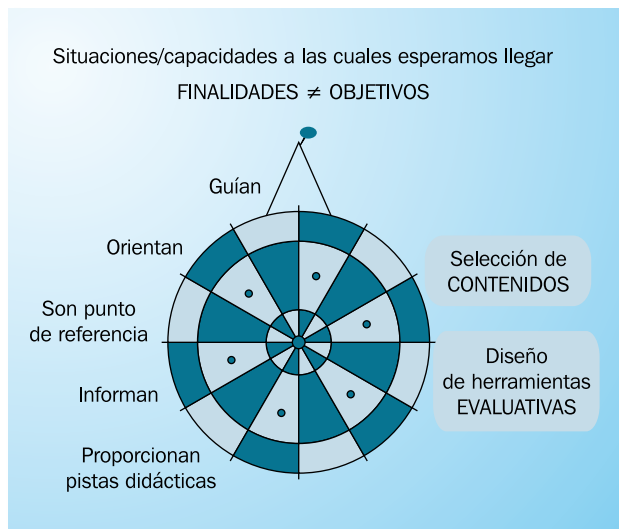


Figura 6
El diseño de los objetivos como pieza clave del proceso.

Objetivos didácticos

Llegamos a una de las fases clave del proceso de programación de una UD. Los objetivos son más protagonistas que los contenidos o las actividades, ya que son las capacidades, entendidas como potencialidades del aprendiz, a las cuales esperamos llegar (orientadoras de la acción) (Mager, 2000). Los objetivos que pretendemos lograr en una unidad didáctica se llaman objetivos didácticos. Las programaciones a más largo plazo (planificación) utilizan otros objetivos más generales que se tendrán que lograr al finalizar un semestre, una temporada o un bienio. (Véase figura 6)

Estructura de los objetivos

Los objetivos didácticos constan de tres elementos:

- La **Operatividad** está formada por el verbo que especifica la conducta u operación a realizar e implica siempre el desarrollo de una habilidad (acción observable), junto con el complemento directo del objetivo, que indica el contenido o finalidad de esa conducta.
- Las **condiciones**: son las circunstancias en las cuales ha de realizarse el acto observable o resultado. Son los complementos circunstanciales del objetivo. Es la forma de la acción, las circunstancias en las que se quiere que se cumpla la acción.
- El **criterio evaluador** indica el nivel mínimo que el aprendiz tiene que lograr para asegurar que lo

ha cubierto de manera satisfactoria. Describe el nivel de eficacia que se tiene que lograr o superar.

Siempre que sea posible, es conveniente que aparezcan los tres elementos. La acción y las condiciones son imprescindibles. Si el criterio no puede aparecer en la redacción del objetivo, aparecerá en la fase de criterios y actividades de evaluación.

Un objetivo redactado con los tres elementos sería: Resolver (*habilidad observable*) una situación de 2x1 (*complemento directo*) finalizando en lanzamiento sin oposición (*complemento circunstancial*).

Características de los objetivos

- Se han de redactar de forma clara y comprensible, con palabras y conceptos claros, que se entiendan con facilidad, huyendo de excesivos tecnicismos y de frases excesivamente largas.
- Es recomendable el uso de verbos con pocas interpretaciones para la redacción de objetivos didácticos. Saltar, correr, subir, definir, enumerar... son acciones con una única interpretación posible. En cambio, el uso de verbos como aprender, conocer o saber, que pueden ser interpretados de muchas maneras, podemos decir que no son recomendables para encabezar las programaciones de unidades didácticas. Estos verbos sirven para encabezar finalidades alcanzables a medio/largo plazo.
- El número de objetivos de una UD ha de ser coherente y real al mismo tiempo. Proponer demasiados objetivos puede confundir y dispersar la atención a la hora de identificar lo que de verdad queremos que los aprendices lleguen a lograr.
- Han de ser evaluables, es decir, susceptibles de ser medidos de la manera más objetiva posible.
- Han de representar un propósito de alcanzar a corto/medio plazo. Han de suponer un reto superable que motive en el trabajo y favorezca el clima de aprendizaje.
- Han de ser útiles, de manera que den información al aprendiz para que sepa nuestras intenciones, lo que queremos que llegue a conseguir, lo que esperamos de él.

De la redacción de los objetivos dependen en gran parte los diferentes elementos del proceso (contenidos, estrategias, evaluación...). Una manera rápida de evaluar si los objetivos están bien formulados es determinar si existe una manera clara de comprobar si se han llevado a cabo con éxito.

La redacción de los objetivos didácticos

- Siempre se ha de utilizar un verbo en infinitivo (por ejemplo: realizar) o con la forma reflexiva (relacionarse), orientado al alumno/jugador/cliente (teniendo en cuenta sus características y necesidades) y no centrado en el profesor.
- Previo al listado de los objetivos que el aprendiz logrará se recomienda la utilización de alguna frase que encabece la lista en la línea de: “*al acabar la unidad didáctica, el aprendiz (jugador, alumno, cliente, deportista...) será capaz de ...*”. Este encabezado “invita” a la utilización de un verbo en infinitivo en primera instancia que dará información sobre la acción.
- No utilizar dos verbos en un mismo objetivo. Dos verbos se corresponden a dos acciones y, por tanto, serían dos objetivos diferentes. Si ambas acciones son importantes será necesario redactar dos objetivos.
- El listado numerado de objetivos ha de hacer referencia a los tres ámbitos del saber (identificar, enumerar, definir, analizar...), del hacer (saltar, bailar, correr, realizar, ejecutar...) y del sentir (respetar, valorar, aceptar...). En función del ámbito se priorizará más uno u otro.

Contenidos

Los contenidos son los saberes culturales (conocimientos, habilidades, valores, creencias, sentimientos, actitudes, etc...), la asimilación de los cuales contribuye a conseguir las capacidades definidas en los objetivos (Giné, 2000). Los contenidos, además de ser lo que “es necesario saber” (conceptos), también se consideran, desde el punto de vista de “cómo se tiene que aprender” por nosotros, en el ámbito de la Actividad Física y el Deporte, el “cómo practicarlo” (procedimientos) y también el desarrollo de determinados comportamientos éticos y sociales (valores)

Los contenidos están al servicio de los objetivos. En cualquier programación se ha de seleccionar y ordenar qué contenidos son los más adecuados en función del ámbito profesional al cual nos dedicamos y de acuerdo con los objetivos que nos hemos planteado.

La elección de unos contenidos u otros se tendrá que hacer a partir de criterios epistemológicos (de la propia disciplina), psicopedagógicos (según el grado de madurez del aprendiz) y sociológicos, relevantes para la cultura que pretendemos (Coll, 1992).

La redacción de los contenidos

- Los contenidos no se acostumbran a numerar, como sucede con los objetivos, sino que aparecen con una lista separada de conceptos, procedimientos y actitudes.
- Los conceptos se han de redactar con el artículo delante del concepto (por ejemplo: los principios básicos del juego, el mimo, el umbral anaeróbico...).
- Los procedimientos se han de redactar con un sustantivo seguido de la preposición “de” y el concepto (por ejemplo, en actividad física, la mayoría de procedimientos serán tipo: realización de... , ejercitación de... , visualización de...).
- Las actitudes se redactan de la misma manera que los procedimientos pero utilizando un sustantivo actitudinal seguido de una preposición y el concepto finalmente (por ejemplo: valoración de... , interés por... preocupación por...).

Actividades de enseñanza-aprendizaje

Una actividad es un conjunto, una familia de acciones propuestas por el enseñante para el desarrollo de la programación y que van encaminadas a lograr un objetivo concreto previsto. Una tarea es un ejercicio aislado, pero el conjunto de varias tareas orientadas al logro de un mismo objetivo se convierte en una actividad. Mediante estas actividades se entra en contacto con los aprendices, y de ellas depende en gran parte el éxito o fracaso de todo el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Criterios para la elección

Escoger las actividades es quizás una de las tareas más fáciles para el enseñante que programa. Existe en la bibliografía una gran cantidad de obras donde encontrar actividades (Bucher, 1995; Camerino, 1990; Lasierra, 1993; Mateu, 1996; Stumpp, 1995...). El reto es escoger aquellas que más se ajusten a lo que queremos enseñar siguiendo una serie de criterios: que sean variadas, motivantes, adaptadas al contexto, abiertas y flexibles, adaptadas a los recursos disponibles...

La redacción de las actividades de enseñanza-aprendizaje

- Se utilizan sustantivos más concretos que en los procedimientos (práctica de...), añadiendo la manera de organizar la actividad (juegos, ejercicios, circuitos, formas jugadas, juegos reducidos, tareas, competiciones...). Es conveniente poner algún

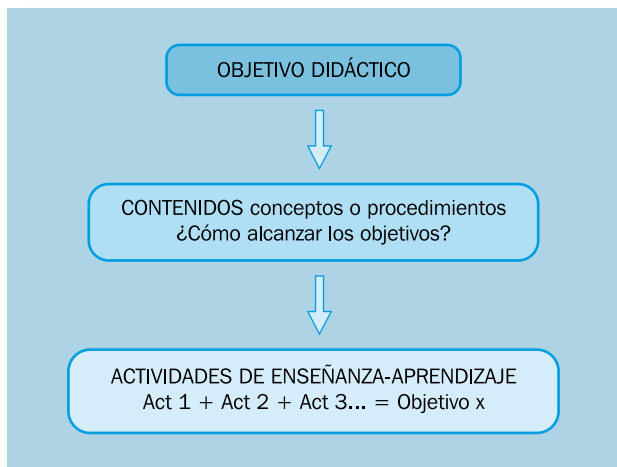


Figura 7
Del objetivo didáctico a las actividades de Enseñanza-Aprendizaje.

ejemplo de juego, forma jugada, ejercicio, tarea... dentro de cada una de las actividades de enseñanza-aprendizaje. De todos modos, no es necesario enumerar todos y cada uno de los juegos o ejercicios que pueden formar parte de una actividad.

- Acostumbran a aparecer numeradas y por orden de realización, sobre todo cuando se trata de una progresión de los aprendizajes a lograr. (Véase figura 7)

Temporalización

Es la distribución, a lo largo de la programación, de las sesiones y de los diferentes contenidos planteados previamente.

Es la acción previa al desarrollo, una a una, de las diferentes sesiones. Trata de ajustar las actividades de enseñanza-aprendizaje al tiempo disponible.

Es una temporalización indicativa, sujeta a cambios. La flexibilidad es su característica fundamental: es susceptible de ser modificada y adaptada a partir de una serie de parámetros, entre los cuales hay que destacar los resultados de la evaluación formativa, que es la que se encarga de regular todo el proceso de enseñanza-aprendizaje y los imprevistos que puedan surgir: lluvia, condiciones adversas, enfermedad/ausencia laboral, salidas, excursiones, viajes, huelgas...

Resulta interesante la propuesta de diseño de un *planning* o cuadro horario en una sola hoja donde estén reflejados los elementos más importantes que nos permitan preparar las sesiones sólo dando un vistazo a la temporalización (Viciana, 2003).

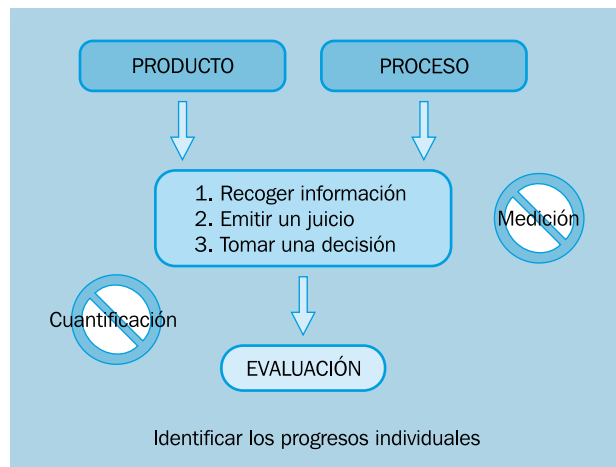


Figura 8
Finalidades del proceso evaluativo.

Criterios y actividades de evaluación

Llegamos a otra de las fases clave del proceso de programación junto con el diagnóstico inicial y los objetivos. Ha llegado la hora de comprobar si se han logrado, y en qué grado, los objetivos que pretendíamos.

“La ausencia de una evaluación seria y sustancial representa un obstáculo real al crecimiento profesional de los educadores” (Siedentop, 1998, p. 328).

La evaluación se ha de entender desde una perspectiva pedagógica en el sentido de integrarla en el proceso de enseñanza-aprendizaje como una fase más y darle una función educativa. La evaluación no puede ser una simple herramienta numérica cuantitativa o calificativa; tenemos que asegurarnos de que forma parte de todo el proceso.

Los criterios de evaluación

¿Cómo podemos saber si un aprendiz ha logrado un objetivo? ¿Cuáles son los indicadores de éxito que nos permiten emitir un juicio respecto al logro o no de un determinado objetivo? Estamos ante los “criterios de evaluación”, aspectos observables, mensurables, en los cuales nos fijamos para determinar el logro de los objetivos. Pero creo que hay que desmitificar la evaluación. Evaluar no es hacer un examen, un control, una prueba. Evaluar no es exclusivo de ámbitos obligatorios, como podría ser la Educación Física escolar, donde se ha de materializar la evaluación en una calificación (no es más que la cuantificación de los criterios). Evaluar es imprescindible en cualquier proceso de instrucción. Eva-

luar no es poner una nota, es asegurar al enseñante que el proceso de instrucción que ha iniciado ha sido bien diseñado y también que el aprendiz ha logrado lo que pretendíamos. Tan fácil como eso y tan difícil a la vez. (Véase figura 8)

Las actividades de evaluación

Cada objetivo ha de tener su propia actividad de evaluación donde pueda quedar demostrado que se ha logrado. Evidentemente, una actividad de evaluación podrá evaluar más de un objetivo.

No es necesario diseñar actividades de evaluación de forma expresa. Una misma actividad de enseñanza-aprendizaje puede resultarnos útil para evaluar. Durante una actividad de enseñanza-aprendizaje el enseñante dará *feedback*, modificará situaciones de práctica, propondrá variantes... pero no evaluará de una manera sistemática, tomando notas... En una actividad de evaluación, el enseñante tendrá los criterios de evaluación anotados en un instrumento de evaluación y procederá a la toma sistemática y regular de anotaciones.

Tradicionalmente, la evaluación ha estado ligada sólo a comprobar el resultado final de los aprendizajes. Hoy en día esto continúa siendo importante, pero lo es aún más el hecho de poder evaluar el propio proceso de enseñanza-aprendizaje.

Nos interesa saber con qué regularidad hay que evaluar. En principio, la mayoría de autores coinciden en la necesidad de responder a tres momentos en la evaluación (Blázquez, 1990; Giné, 2000).

- Evaluación inicial: pronóstico.
- Evaluación formativa: ofrece información sobre el proceso para orientarlo y/o reorientarlo. Éste es un momento clave del proceso evaluativo. No podemos esperar al final para comprobar el logro de un objetivo; sería demasiado tarde.
- Evaluación sumativa: es el instrumento de control del proceso. Conocer si se han conseguido o no los objetivos previstos. Muchas veces la evaluación sumativa no es más que un sumatorio de diferentes evaluaciones formativas administradas a lo largo del proceso.

Los instrumentos de evaluación

El instrumento permite escribir los criterios de evaluación con antelación y tomar nota de las observaciones. Es un mediador entre los criterios de evaluación y la realidad observada que pretendemos evaluar (Salinas,

2002). Hay dos grandes familias de instrumentos evaluativos (Blázquez, 1990):

- *Procedimientos de experimentación* que acostumbra a ser tests o pruebas escritas, orales, pruebas físicas, la batería Eurofit, cronometrages, muestras de tiempo, entrevistas...
- *Procedimientos de observación directa*, como podría ser el registro anecdótico o de observación indirecta (listas de control, escalas descriptivas, escalas numéricas, ordinales o gráficas...).

Estrategias didácticas

En este último apartado se acostumbra a señalar las condiciones en las cuales se desarrollarán los aprendizajes, así como aspectos de organización y gestión de las diferentes sesiones.

A grandes rasgos reflexionaremos sobre la metodología a utilizar (analítica, global o mixta) y los estilos de enseñanza de los que haremos uso, señalando si somos partidarios de la utilización de estilos de reproducción, más directivos, o bien si utilizaremos estilos menos directivos, llamados de producción (Mosston, 1999).

En cuanto a aspectos de organización y gestión valdrá la pena anotar el material y las instalaciones necesarias, la distribución espacial, la gestión del tiempo de sesión, el posicionamiento sobre qué tipo de actividades utilizaremos principalmente y, por último, cómo organizaremos a los aprendices (en grupos, por parejas, individualmente...).

Conclusiones

En actividad física y deporte tenemos las herramientas para programar con un mínimo de calidad, y lo que ha intentado este artículo es ofrecer un modelo práctico de referencia. Vale la pena invertir tiempo en programar, sobre todo para aligerar el nerviosismo cotidiano. Porque en el día a día tenemos muchas otras cosas a resolver, porque muchas de las situaciones que se dan justo cuando interactuamos con el aprendiz son únicas, irrepetibles y, muchas veces, imprevisibles. Es lo que Philippe Meirieu, prestigioso pedagogo francés, bautizó como la “insostenible ligereza del momento pedagógico” (Meirieu, 1998). Por tanto, si asumimos que realmente esta inmediatez es insostenible, es necesario que aquellas decisiones que puedan ser previstas y por tanto susceptibles de ser programadas, lo sean.

Bibliografía

- Ander-egg, E. (1982). *Metodología del trabajo social*. Barcelona: El Ateneo.
- Blázquez, D. (1990). *Evaluar en Educación Física*. Barcelona: INDE Publicaciones.
- Bucher, W. y Wick, G. (1995) *1000 ejercicios y juegos de deportes alternativos*. Barcelona: Hispano Europea.
- Camerino, O. y Castañer, M. (1990). *1001 ejercicios y juegos de recreación*. Barcelona: Paidotribo.
- Colección “Unidades didácticas para secundaria”. Barcelona: INDE Publicaciones.
- Colección “Unidades didácticas para bachillerato”. Barcelona: INDE Publicaciones.
- Coll, C.; Pozo, J. I.; Sarabia, B. y Valls, E. (1992). *Los contenidos en la Reforma. Enseñanza y aprendizaje de conceptos, procedimientos y actitudes*. Madrid: Aula XXI/Santillana.
- Contreras, O. (1998). *Didáctica de la Educación Física. Un enfoque constructivista*. Barcelona: Inde Publicaciones
- Gil, P. A. (2001). *Metodología didáctica de las actividades físicas y deportivas*. Cádiz: Fundación Vipren.
- Giné, N. y Parcerisa, A. (2000). *Evaluación en la educación secundaria*. Barcelona: Graó.
- González, J.; Gutiérrez, F. y Rueda, J. (1998). *Programación Curricular y unidades didácticas*. Madrid: Colección Guía Escolar, Ed. Escuela Española
- Lasierra, G. y Lavega, P. (1993). *1015 juegos y formas jugadas de iniciación a los deportes de equipo* (volumen I, volumen II). Barcelona: Paidotribo.
- Mager, R. (2000). *Cómo formular objetivos didácticos. El primer paso para el éxito de la formación*. Barcelona: Epise. Gestión 2000.
- Mateu, M.; Duran, C. y Troguet, M. (1992) *1000 ejercicios y juegos aplicados a las actividades corporales de expresión* (volumen I, volumen II). Barcelona: Paidotribo.
- Mateu, M. (1996). *1300 ejercicios y juegos aplicados a las actividades gimnásticas*. Barcelona: Paidotribo.
- Mestre Sancho, J. A. (1997). *Planificación deportiva: Teoría i pràctica*. Barcelona: Inde Publicaciones.
- Meirieu, P. (1998). *Frankenstein Educador*. Barcelona: Laertes
- Mosston, M. (1999). *La enseñanza de la Educación Física*. Barcelona: Hispano Europea.
- París, F. (1998). *La planificación estratégica en las organizaciones deportivas*. Barcelona: Paidotribo.
- Pieron, M. (1988). *Didáctica de las actividades físicas y deportivas*. Madrid: Gymnos.
- (1999). *Para una enseñanza eficaz de las actividades físico-deportivas*. Barcelona: Inde Publicaciones
- Salinas, D. (2002.) *¡Mañana examen! La evaluación: entre la teoría y la realidad*. Barcelona: Graó.
- Servei d’Ordenació Curricular (1993). *Currículum Educació Secundària Obligatòria: Àrea d’Educació Física*. Barcelona: Departament d’Ensenyament Generalitat de Catalunya
- Siedentop, D. (1998). *Aprender a enseñar la Educación Física*. Barcelona: Inde Publicaciones
- Stumpp, U. (1995). *Adquirir una buena condición física jugando. Más de 100 juegos de entrenamiento para mejorar la resistencia, la velocidad, la fuerza y la flexibilidad*. Barcelona: Paidotribo
- Verjoshanski, L. (1990). *Entrenamiento deportivo. Planificación y Programación*. Barcelona: Martínez Roca.